

# Deportividad en el deporte escolar y extracurricular

## *Sportspersonship in School and Extracurricular Sports*

**IGNASI DE BOFARULL DE TORRENTS**

Facultad de Educación

Universitat Internacional de Catalunya (España)

**MANEL CUSÍ**

Orthosports (Sydney, Australia)

**Correspondencia con autor**

Ignasi de Bofarull de Torrents

[ibofarull@uic.es](mailto:ibofarull@uic.es)

### Resumen

El presente artículo analiza si la práctica de deporte extraescolar aumenta la deportividad a partir de tres muestras de primaria y secundaria obligatoria (10 a 15 años) de un barrio de la ciudad de Barcelona. En las dos primeras muestras se practica deporte extraescolar. En la tercera muestra, que actúa como grupo de control, solo se practica deporte curricular. El instrumento de evaluación de la deportividad es la *Multidimensional Sportspersonship Orientations Scale* (MSOS-20). Los resultados señalan que el deporte extraescolar genera varios valores ligados a la deportividad (esfuerzo, etc.) por encima del deporte curricular. Sin embargo, el espíritu competitivo del deporte extraescolar disminuye en valores de deportividad como la imparcialidad.

**Palabras clave:** deporte extraescolar y curricular, deportividad, competitividad

### Abstract

#### *Sportspersonship in School and Extracurricular Sports*

*This paper examines whether doing extracurricular sports increases sportspersonship based on three samples of primary and lower secondary education (aged 10 to 15) students in a neighbourhood of the city of Barcelona. The first two samples did extracurricular sports. The third sample, which was a control group, only did curricular sport. The sportspersonship assessment tool was the Multidimensional Sportspersonship Orientation Scale (MSOS-20). Our findings indicate that extracurricular sports generate multiple values linked to sportspersonship (effort, etc.) to a greater extent than curricular sport. However, the competitive spirit of extracurricular sports decreases in sportspersonship values such as impartiality.*

**Keywords:** extracurricular and curricular sport, sportspersonship, competitiveness

### Introducción

Existe un creciente interés por parte de la administración y del mundo de la educación en promover una práctica deportiva escolar (curricular y extraescolar) capaz de generar conductas morales (Weiss & Gill, 2005). La sociedad del siglo XXI necesita que el deporte en edad escolar logre dotar a los jóvenes deportistas de recursos cognitivos, sociales y éticos (Petitpas, Cornelius, Van Raalte, & Jones, 2005). Un objetivo, entre otros, sería también alejarlos de conductas de riesgo (violencia, droga, alcohol) (Nicholas, 2008). Existe abundante bibliografía que señala que determinados programas ligados a la práctica deportiva escolar generan valores y conductas como

el *fair play*, cooperación, responsabilidad, empatía y autocontrol (Côté, 2002; Escartí, Gutiérrez, Pascual, & Llopis, 2010). Sin embargo también es cierto que otros estudios señalan que la participación deportiva escolar de niños y adolescentes no asegura, por sí misma, sin un programa bien arraigado, el aprendizaje de valores. Por estos motivos vamos a medir la deportividad (Shields, Bredemeir, La Voi, & Power, 2005; Velardo, Elliot, Filiault, & Drummond, 2010) de tres muestras: dos practican deporte extraescolar y una tercera sólo lo practica en la escuela (deporte curricular). Las tres muestras se ubican en un barrio de Barcelona de clase media-baja. La primera hipótesis busca saber si el compromiso con el deporte

extraescolar acaba siendo beneficioso para la deportividad. La segunda hipótesis busca constatar si esta posible mayor deportividad extracurricular aumenta con programas específicos (en este caso denominado Fomento de la deportividad) que promueven motivaciones constructivas (cooperación y respeto) y evitan las conflictivas como la victoria a cualquier precio. Como señalan Cruz y colaboradores (Cruz, Valiente, Torregrosa, & Boixadós, 2001) el primer objetivo del deporte curricular y extraescolar es educativo y formativo, la victoria está en función de haber alcanzado el primer objetivo.

## Marco teórico

No está claro si el aumento de la práctica deportiva conlleva más deportividad: la investigación no acaba de definirse. Una atmósfera de alta competitividad puede acabar desembocando en conductas antisociales: como actitudes violentas, agresivas y de baja deportividad (Bredemeier, 1995; Lemyre, Roberts, & Ommundsen, 2002). La diferencia entre un deporte escolar conflictivo y otro deporte escolar constructivo depende de muchas variables (protectivas o de riesgo); algunas de estas son el papel de la escuela, de la familia o el papel del club deportivo y de sus entrenadores (Boixadós, Cruz, Torregrosa, & Valiente, 2004; Petitpas, 2011; Torregrossa et al., 2007; Vellaa, Oadesa, & Crowea, 2011). Otras motivaciones proceden de los medios (televisión, red, videojuegos, etc.) con sus estrellas y competiciones (Ryska, 2001). Estas motivaciones que emergen de los medios no siempre educan en el *fair play* dado que pueden ser negativas. La *Achievement Goal Theory* estudia esta motivación negativa, vista desde el punto de vista educativo. Esta motivación negativa es muy común en el deporte y genera orientaciones motivacionales denominadas *ego-oriented* (orientadas al ego): narcisistas, preocupadas sólo por la victoria y el propio lucimiento (Nichols, 1989). Educativamente al mundo escolar-familiar le interesa promover actitudes deportivas denominadas *task-oriented* (orientadas a la tarea). Son aquellas que buscan el bien del equipo, el respeto por los contrarios, el respeto hacia las reglas y los árbitros (Gano-Overway, Guivernau, Magyar, Waldron, & Ewing, 2005; Kavussanu, Seal, & Phillips, 2006; Yousefi et al., 2012). La motivación que crece en el interior del propio joven deportista también puede en-

tenderse desde la *Self-determination Theory* (Ryan & Deci, 2000). En este caso existen dos motivaciones: una motivación intrínseca que lleva a los jóvenes atletas al deporte por un reflexivo acto de voluntad, de cooperación, aprendizaje, superación; la otra es la motivación extrínseca, que se basa más en una recompensa externa, o un control escolar-parental, en una obligación-amenaza que no ha generado ninguna responsabilidad personal. La primera motivación, intrínseca, habla de valores y compromiso; la segunda motivación, extrínseca, señala la necesidad constante de un acicate o premio externo poco ligado con los valores y el compromiso. Los escolares con más deportividad serán los que muestren más inclinaciones cooperativas (*task-oriented*) y más motivación intrínseca.

## Método

La deportividad (*sportpersonship*) (Bredemeier & Shields, 1998) es un concepto deportivo asequible para chicos de 10 a 15 años. Además la deportividad es una conducta moral comprensible, programable y realizable en la práctica deportiva. La escala que medirá la deportividad será la MSOS-25 (Vallerand, Brière, Blanchard, & Provencher, 1997) validada para España por Martín-Albo, Núñez, Navarro y González (2006). Es fundamental destacar que estamos ante una escala que, según la investigación, mide percepciones, orientaciones hacia la deportividad, pero no está demostrado que mida conductas y cambios conductuales (Shields & Bredemeier 2008; Vallerand & Loisier, 1994). La *Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale* mide las propias opiniones interiorizadas por los atletas sobre deportividad (Gutiérrez-Sanmartín & Pilsa-Doménech, 2006). Es decir, la MSOS-25 no mide los razonamientos morales que desarrollan los jóvenes atletas (Hahm, Beller, & Stoll &, 1989); el clima moral del equipo (Shields, Bredemier, Gardner, & Bostrom, 1995); la motivación para el logro (Nichols, 1992); o la motivación intrínseca/extrínseca (Deci & Ryan, 2002). En este estudio se analiza la percepción de la deportividad por parte de estos jóvenes atletas con vistas a obtener un punto de partida para estudios posteriores. Y desde ese punto de partida se verá cómo se pueden medir otras variables morales o motivacionales (Shields & Bredemeier, 2008) que podrían incluir el estudio del papel concreto del entrenador, de la familia, del equipo o del árbitro (Velardo, et al. 2010; Torregrosa et al., 2007).

## Participantes

Las muestras  $n_1$  y  $n_2$  practican deporte extraescolar. La actividad deportiva reglada es de equipo: los deportes son el fútbol y el baloncesto. Todo ello se traduce en entrenamientos semanales dirigidos a prepararse para un partido de la liga escolar urbana (Consejo del Deporte Escolar de Barcelona, CEEB) y que tiene lugar el fin de semana (sábado o domingo). La muestra de deporte solo curricular ( $n_3$ ), también de equipo, fútbol y básquet, tiene lugar solo en horario escolar. La encuesta será cumplimentada –cuenta con preguntas muy sencillas– por los componentes de las tres submuestras mencionadas anteriormente. En la primera encontramos a los deportistas que reciben los contenidos del programa Fomento de la deportividad ( $n_1 = 103$ ); en la segunda submuestra, homogénea respecto a la primera, también se practica deporte extraescolar en la misma liga urbana de fútbol y baloncesto pero los deportistas no cursan ningún programa como el de Fomento de la deportividad ( $n_2 = 131$ ); y en una tercera submuestra, homogénea con respecto a las dos anteriores, que solo practica deporte dentro de la escuela, es decir de deporte curricular ( $n_3 = 124$ ). Esta última muestra constituye el grupo de control. Para analizar la influencia de un programa como Fomento de la deportividad compararemos los resultados en deportividad de las tres submuestras. Primero analizaremos la deportividad entre el deporte extracurricular y el deporte curricular. Con este propósito agruparemos las dos primeras muestras ( $n_1 + n_2$ ) frente a la tercera que constituirá el grupo de control ( $n_3$ ). En un segundo momento compararemos las dos submuestras de deporte extraescolar – $n_1$  y  $n_2$ –, y así se verá la eficacia del programa Fomento de la deportividad. La muestra de participantes es de  $N = 358$  estudiantes de edades entre 10 y 15 años. Todos son varones, con vista a facilitar la comparabilidad de las muestras. Son deportistas procedentes de escuelas públicas y concertadas de un barrio de la ciudad de Barcelona que emergió con la inmigración de los años 60 y 70. Son alumnos en los últimos cursos de primaria (5.º y 6.º) y de toda la educación secundaria obligatoria (ESO). El muestreo fue de tipo incidental y tuvo lugar en la primavera del 2011. Todos los alumnos participantes lo hicieron dando su consentimiento, habiendo sido previamente informados de los objetivos de la investigación. También se les hizo saber que se respetaba escrupulosamente su confidencialidad, la de sus clubes deportivos y la de las escuelas a las que pertenecían.

## Instrumento

El instrumento es la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad (*Multidimensional Sportpersonship Orientations Scale-MSOS-25*) de Vallerand et al. (1997). Esta escala cuenta con 25 ítems divididos en 5 dimensiones: (1) compromiso personal con la práctica deportiva; (2) convenciones sociales; (3) respeto a las reglas, jueces y árbitros; (4) respeto a los oponentes; y (5) perspectiva negativa (falta de deportividad), y pide que los participantes respondan a la pregunta: ¿cuáles de las siguientes expresiones consideras que forman parte de la deportividad? Los deportistas deben manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con ítems como “Felicitar a un oponente tras una victoria”, “No querer admitir los propios errores”, “Respetar al árbitro incluso si se equivoca”. Los participantes responden según la escala tipo Likert con 6 alternativas, desde (1) *no se corresponde conmigo en absoluto*, hasta (5) *se corresponde conmigo exactamente*. Existe una última opción (6): *no tengo respuesta*. Los autores (Vallerand et al., 1997) justifican la validez de la MSOS, habiendo obtenido los siguientes índices de fiabilidad: *Compromiso con la práctica deportiva* ( $\alpha = ,71$ ); *Convenciones sociales* ( $\alpha = ,86$ ); *Respeto a las reglas, jueces y árbitros* ( $\alpha = ,83$ ); *Respeto a los oponentes* ( $\alpha = ,78$ ); y *Perspectiva negativa* ( $\alpha = ,54$ ). La baja fiabilidad comprobada (Vallerand et al., 1997) en la quinta dimensión –perspectiva negativa ( $\alpha = ,54$ )– unida a las dificultades de comprensión por parte de nuestros encuestados en un primer piloto de tanteo, nos han inclinado a eliminar esta dimensión. Pasamos de una escala que cuenta en su original con 25 ítems a otra, la nuestra definitiva, con 20 ítems. Por tanto hablamos de la MSOS-20. Con las respuestas de las tres submuestras a la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad (MSOS-20) se ha calculado la fiabilidad de las dimensiones. Las nuevas dimensiones que se han generado han sido cinco: *Compromiso con el deporte*; *Respeto por los adversarios*; *Imparcialidad*; *Respeto por las reglas*; *Respeto por los árbitros*. En la *tabla 1* se presenta la relación entre los ítems de las preguntas por un lado, y los factores por otro. En la *tabla 2* se consigna los ítems de las preguntas que corresponden a cada una de las cinco dimensiones.

El coeficiente de fiabilidad de estas cinco dimensiones, según intervalo de confianza unificado de Alfa de Cronbach, es de  $\alpha = 0,8308$ . Si se calcula el intervalo de confianza al 95 % para este estadístico se obtiene Alfa  $> 0,808$ .

Ítems	Compromiso con el deporte	Respeto por los adversarios	Imparcialidad	Respeto por las reglas	Respeto por los árbitros
1. Cuando pierdo felicito a adversarios	0,0995	0,8038	0,1608	0,1819	0,0327
2. Tras una derrota, doy la mano al entrenador de los adversarios	0,0374	0,5529	-0,1144	-0,3668	-0,3668
3. Tras el partido, felicito a los adversarios por su buena actuación	0,1049	0,7946	0,1750	0,1831	0,0300
4. Tras victoria, reconozco el buen trabajo de los adversarios	0,0714	0,6413	0,1730	0,2118	0,1702
5. Gane o pierda, doy la mano a los adversarios tras el partido	0,0235	0,5343	0,0041	0,2550	0,4285
6. Respeto las decisiones del árbitro del partido	0,0206	0,0627	0,1365	0,4096	0,6844
7. Respeto las reglas (en general)	0,1593	0,2066	0,0576	0,7836	0,1879
8. Realmente respeto todas las reglas de mi deporte	0,2096	0,2100	0,0327	0,7978	0,1595
9. Respeto las decisiones del árbitro aunque estén equivocadas	-0,0055	0,1558	0,2010	0,2038	0,7410
10. Respeto una decisión oficial (Comité de Disciplina, etc.)	0,4667	0,0593	-0,0083	0,1921	0,2571
11. Me entrego por completo aunque mi equipo pierda	0,7820	0,0942	-0,0587	0,0672	-0,0924
12. No me rindo ni después de cometer muchos errores	0,7857	0,0317	-0,0967	0,0737	0,1044
13. Busco maneras de corregir mis puntos débiles	0,8004	0,0879	-0,0601	0,0596	-0,0071
14. Considero importante asistir a todos los entrenamientos	0,7909	0,0076	-0,1338	0,1836	0,0809
15. Durante los entrenamientos me entrego por completo	0,7341	0,0731	0,0620	0,1497	0,0259
16. Ayudo a mi adversario a levantarse tras una caída	0,5544	0,1423	0,2814	0,0259	0,3666
17. Pido al árbitro que no expulse al adversario injustamente	-0,0738	0,1854	0,7588	0,0394	0,0749
18. Si adversario se lesiona, pido al árbitro detener el juego	0,5433	0,0867	0,4633	-0,0088	0,2161
19. Si el adversario es mal sancionado, intento que el árbitro rectifique	-0,1144	0,1968	0,7563	0,1740	-0,0122
20. Si el adversario olvida su equipación, le presto la mía de repuesto	-0,0388	0,0234	0,7357	-0,0620	0,2226

**Tabla 1.** Matriz rotada de las dimensiones de la escala MSOS-20

Compromiso en el deporte	Respeto por los adversarios	Imparcialidad	Respeto por las reglas	Respeto por los árbitros
Preguntas: 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18	Preguntas: 1, 2, 3, 4, 5	Preguntas: 17, 19, 20	Preguntas: 7, 8	Preguntas: 6, 9

**Tabla 2.** Correspondencia entre las dimensiones y los ítems de la escala MSOS-20

## Tratamiento de los datos

Se ha calculado la media y la desviación típica de las tres submuestras y a partir de ahí se han comparado. Primero: se ha comparado la submuestra del grupo de control que representanta el deporte curricular ( $n_3$ ), frente a la suma de las submuestras del deporte extra-curricular ( $n_1 + n_2$ ). En segundo lugar: se ha comparado las dos submuestras que representan el deporte extracurricular. Por un lado la submuestra  $n_1$  (los deportistas del centro deportivo que han recibido el programa Fomento de la deportividad) y en frente la  $n_2$  (los deportistas que practican actividades extraescolares y que pertenecen a un centro deportivo municipal y no han cursado el programa Fomento de la deportividad). En tercer lugar mediante el análisis factorial se han obtenido predicciones para cada una de las dimensiones comparando primero:  $n_3$  frente a  $n_1$  y  $n_2$ ; segundo: comparando  $n_1$  y  $n_2$ . En cuarto lugar se han comparando los resultados de la definición del árbitro entre la submuestra del grupo de control que representa el deporte curricular ( $n_3$ ), frente a la suma de las submuestras del deporte extracurricular ( $n_1 + n_2$ ). Finalmente, se ha comparado la

definición del árbitro entre las más arriba definidas submuestras  $n_1$  y  $n_2$ .

## Resultados

El objetivo primero que se buscaba en este estudio era ver las diferentes respuestas de las tres submuestras a la escala de deportividad. La primera hipótesis (A) jugaba con la posibilidad de que la práctica del deporte extraescolar suponía un crecimiento en los índices de deportividad ( $n_1$  y  $n_2$ ) frente a los escolares que no practicaban deporte extraescolar reglado, solo curricular ( $n_3$ ). Y una segunda hipótesis (B) auguraba que los deportistas que practicaban deporte extraescolar reglado y que además cursaban en paralelo un programa de promoción de los valores implícitos en la deportividad (Fomento de la deportividad) ( $n_1$ ) aún puntuarían mejor en la escala que los que hacían deporte extraescolar sin más ( $n_2$ ). Los resultados reflejan algunas diferencias pero no muy acentuadas entre el deporte extraescolar y el curricular (tablas 3 y 4) en lo que respecta a sus resultados en deportividad según la escala MSOS-20. En cualquier caso el deporte extraescolar

supera globalmente en deportividad al deporte curricular. Entre las preguntas 10 y 16 de la escala, que viene a coincidir casi completamente con la dimensión *Compromiso con el deporte*, los mejores resultados en deportividad de las submuestras  $n_1$  y  $n_2$  cuentan con una significatividad estadística alta (en cinco ocasiones de 99 %). Ejemplos

de ello son: “respeto una decisión oficial”, “me entrego por completo aunque mi equipo pierda” “busco maneras de corregir mis errores” “considero importante asistir a todos los entrenamientos”, “durante los entrenamientos me entrego por completo”. Sin embargo avanzamos que este mayor compromiso de los deportistas extraescolares

►  
**Tabla 3.**  
Ítems y comparación  
del nivel de  
deportividad (según  
MSOS-20) entre  
la muestra  $n_3$  y  
la suma de las  
muestras  $n_1 + n_2$

Ítems	Deporte curricular	Deporte extraescolar
1. Cuando pierdo felicito a adversarios	3,81 (0,12)	3,82 (0,08)
2. Tras una derrota, doy la mano al entrenador de los adversarios	3,48 (0,15)	3,63 (0,09)
3. Tras el partido, felicito a los adversarios por su buena actuación	3,65 (0,13)	3,64 (0,08)
4. Tras victoria, reconozco el buen trabajo de los adversarios	3,58 (0,13)	3,78 (0,08)*
5. Gane o pierda, doy la mano a los adversarios tras el partido	4,03 (0,13)	4,25 (0,07)*
6. Respeto las decisiones del árbitro del partido	3,53 (0,14)	3,54 (0,08)
7. Respeto las reglas (en general)	4,10 (0,11)	4,21 (0,06)
8. Realmente respeto todas las reglas de mi deporte	4,20 (0,11)	4,37 (0,06)*
9. Respeto las decisiones del árbitro aunque estén equivocadas	2,96 (0,12)	3,17 (0,09)*
10. Respeto una decisión oficial (Comité de Disciplina, etc.)	3,42 (0,16)	3,95 (0,09)***
11. Me entrego por completo aunque mi equipo pierda	3,76 (0,16)	4,19 (0,08)***
12. No me rindo ni después de cometer muchos errores	3,78 (0,15)	4,13 (0,07)**
13. Busco maneras de corregir mis puntos débiles	3,59 (0,15)	4,16 (0,06)***
14. Considero importante asistir a todos los entrenamientos	3,74 (0,16)	4,50 (0,06)***
15. Durante los entrenamientos me entrego por completo	3,57 (0,14)	4,06 (0,07)***
16. Ayudo a mi adversario a levantarse tras una caída	3,26 (0,15)	3,59 (0,08)**
17. Pido al árbitro que no expulse al adversario injustamente	2,92 (0,17)	2,62 (0,11)*
18. Si adversario se lesiona, pido al árbitro detener el juego	3,31 (0,15)	3,59 (0,09)*
19. Si el adversario es mal sancionado, intento que el árbitro rectifique	2,79 (0,16)	2,43 (0,11)**
20. Si el adversario olvida su equipación, le presto la mía de repuesto	3,30 (0,18)	2,91 (0,13)**
Medias y desviación estándar entre paréntesis.		
***, **, *: representan el 1, 5 y 10 % de nivel de significación para las diferencias entre ambos grupos.		

►  
**Tabla 4.**  
Ítems y  
comparación  
del nivel de  
deportividad  
(según MSOS-  
20) entre las  
muestras  
 $n_1 + n_2$

Ítems	Deporte extraescolar (sin programa)	Deporte extraescolar (con programa)
1. Cuando pierdo felicito a adversarios	3,86 (0,09)	3,83 (0,14)
2. Tras una derrota, doy la mano al entrenador de los adversarios	3,77 (0,11)	3,54 (0,15)
3. Tras el partido, felicito a los adversarios por su buena actuación	3,76 (0,11)	3,53 (0,13)*
4. Tras victoria, reconozco el buen trabajo de los adversarios	3,90 (0,11)	3,62 (0,13)*
5. Gane o pierda, doy la mano a los adversarios tras el partido	4,28 (0,09)	4,31 (0,11)
6. Respeto las decisiones del árbitro del partido	3,56 (0,11)	3,47 (0,12)
7. Respeto las reglas (en general)	4,25 (0,08)	4,17 (0,10)
8. Realmente respeto todas las reglas de mi deporte	4,45 (0,08)	4,24 (0,10)*
9. Respeto las decisiones del árbitro aunque estén equivocadas	3,21 (0,12)	3,06 (0,13)
10. Respeto una decisión oficial (Comité de Disciplina, etc.)	4,02 (0,12)	3,90 (0,14)
11. Me entrego por completo aunque mi equipo pierda	4,32 (0,11)	4,01 (0,13)**
12. No me rindo ni después de cometer muchos errores	4,26 (0,10)	3,95 (0,12)**
13. Busco maneras de corregir mis puntos débiles	4,25 (0,09)	4,06 (0,09)*
14. Considero importante asistir a todos los entrenamientos	4,48 (0,10)	4,61 (0,07)
15. Durante los entrenamientos me entrego por completo	4,12 (0,10)	3,98 (0,10)
16. Ayudo a mi adversario a levantarse tras una caída	3,57 (0,10)	3,56 (0,13)
17. Pido al árbitro que no expulse al adversario injustamente	2,57 (0,15)	2,62 (0,19)
18. Si adversario se lesiona, pido al árbitro detener el juego	3,61 (0,12)	3,52 (0,16)
19. Si el adversario es mal sancionado, intento que el árbitro rectifique	2,39 (0,14)	2,51 (0,19)
20. Si el adversario olvida su equipación, le presto la mía de repuesto	2,79 (0,16)	3,01 (0,22)
Programa: Fomento de la deportividad.		
Medias y desviación estándar entre paréntesis.		
***, **, *: representan el 1, 5 y 10 % de nivel de significación para las diferencias entre ambos grupos.		



no es semejante en otras dimensiones como *Respeto por los adversarios*; *Imparcialidad*; *Respeto por las reglas*; *Respeto por los árbitros*. En el apartado discusión-conclusión volveremos a analizar esta parte. Es más, en la dimensión *imparcialidad* (ítems del 17 al 20), reflejan más deportividad los escolares de deporte solo curricular que los deportistas que realizan deporte extraescolar. Una posible explicación, aún por investigar, sería la deseabilidad positiva de los escolares de deporte curricular. Sucede así en el ítem “Pido al árbitro que no expulse al adversario injustamente” con una significatividad del 90 %, la cual es una significatividad insuficiente para extraer conclusiones. Sin embargo en los dos siguientes ítems: “Si el adversario es mal sancionado, intento que el árbitro rectifique” (19) y “Si el adversario olvida su equipación, le presto mi equipación de repuesto” (20) la significatividad alcanza el 95 %. Vista desde el punto de vista de la dimensión *imparcialidad*, la significatividad aumenta hasta el 99 %. Ahí los escolares del deporte curricular presentan, insistimos, más deportividad.

Las diferencias entre la muestra de los que practican deporte extraescolar reglado unido a un programa que promueve la deportividad y los valores (Fomento de la deportividad) ( $n_1$ ) puntúa ligeramente por debajo en deportividad que la muestra de los que hacen deporte extraescolar sin programa: deporte sin más ( $n_2$ ). Esta puntuación más baja solo tiene significatividad estadística (95 %) en dos ítems: “Me entrego por completo” (11) y “No me rindo ni después de cometer muchos errores” (12). Parece ser que el programa Fomento de la deportividad no marca diferencias sustanciales. Se podría aventurar que no tiene ningún efecto en el incremento de la deportividad, sin embargo los resultados son tan semejantes (como se puede apreciar en la *tabla 4* en la que se consignan las puntuaciones de las cinco dimensiones de la escala) que esta afirmación debe ser formulada con mucha cautela. Descubrimos, al realizar el trabajo de campo, que los atletas que asistían regularmente al centro deportivo donde seguían el programa Fomento de la deportividad lo hacían a menudo en función de la decisión de sus padres que querían, lógicamente, rentabilizar la inversión. Los otros atletas que realizan actividades extraescolares en centros, a menudo municipales, con muy bajos costes, asisten a estos clubes por una decisión más personal. Sin embargo estamos hablando de un indicio que no se puede demostrar y que se comentará en la discusión-conclusión.

Mediante el análisis factorial se han obtenido predicciones para cada una de las dimensiones. Dichos valores han sido convenientemente estandarizados para permitir

una mejor comparabilidad. En dichas tablas se muestra información relativa a valores medios y desviaciones de dichas predicciones estandarizadas. En estas *tablas 5* y *6* se confirma lo observado en las *tablas 1* y *2*. Los deportistas extraescolares presentan más deportividad que los deportistas curriculares. Y también se confirma la muy semejante deportividad entre los extraescolares que siguen un programa de valores y deporte con los extraescolares que no lo siguen.

Existe un último baremo para ponderar los resultados: la definición del árbitro. Esta última medición buscaba relacionar la mejor o peor definición del árbitro con la mayor o menor deportividad. El resultado señala que tanto los escolares curriculares como los deportistas extracurriculares presentaban semejanzas en las definiciones del árbitro. Se esperaba que lo definieran mejor los deportistas extracurriculares. No ha sido así. Las semejanzas entre las muestras se confirman aquí también. Al comparar las definiciones de los árbitros entre las muestras de los deportistas extracurriculares ( $n_1$  y  $n_2$ ) se observa que los deportistas que siguieron el programa Fomento de la deportividad son más precisos y redactan las mejores definiciones.

Dimensiones	Deporte curricular	Deporte extraescolar
Compromiso con el deporte	0,58 (0,03)	0,69 (0,01)***
Respeto por los adversarios	0,49 (0,02)	0,49 (0,01)
Imparcialidad	0,42 (0,03)	0,32 (0,01)***
Respeto por las reglas	0,60 (0,02)	0,60 (0,01)
Respeto por el árbitro	0,52 (0,02)	0,52 (0,01)
Medias y desviación estándar entre paréntesis. ***, **, *: representan el 1, 5 y 10 % de nivel de significación para las diferencias entre ambos grupos.		

**Tabla 5.** Comparación del nivel de deportividad desde las cinco dimensiones (según MSOS-20) entre muestra  $n_3$  y la suma de las muestras  $n_1 + n_2$

Dimensiones	Deporte extraescolar (con programa)	Deporte extraescolar (sin programa)
Compromiso con el deporte	0,67 (0,01)	0,70 (0,02)
Respeto por los adversarios	0,48 (0,02)	0,51 (0,02)
Imparcialidad	0,41 (0,01)	0,44 (0,02)
Respeto por las reglas	0,60 (0,02)	0,61 (0,01)
Respeto por el árbitro	0,52 (0,02)	0,53 (0,01)
Programa: Fomento de la deportividad. Medias y desviación estándar entra paréntesis.		

**Tabla 6.** Comparación del nivel de deportividad desde las cinco dimensiones (según MSOS-20) entre las muestras  $n_1 + n_2$

Definiciones	Deporte curricular	Deporte extraescolar
Pitar el partido, faltas e infracciones	0,16 (0,05)	0,18 (0,04)
Aplicar el reglamento y hacer cumplir las reglas	0,24 (0,06)	0,17 (0,04)
Poner orden y controlar el partido	0,09 (0,04)	0,14 (0,03)
Medias y desviación estándar entre paréntesis.		

**Tabla 7.** Cuantitativización de la encuesta cualitativa sobre la definición del papel del árbitro: comparación entre muestra  $n_3$  y la suma de muestras  $n_1 + n_2$

Definiciones	Deporte extraescolar (con programa)	Deporte extraescolar (sin programa)
Pitar el partido, faltas e infracciones	0,10 (0,05)	0,21 (0,05)*
Aplicar el reglamento y hacer cumplir las reglas	0,10 (0,05)	0,25 (0,06)**
Poner orden y controlar el partido	0,15 (0,06)	0,13 (0,04)
Programa: Fomento de la deportividad. ***, **, *: representan el 1, 5 y 10% de nivel de significación para las diferencias entre ambos grupos.		

**Tabla 8.** Cuantitativización de la encuesta cualitativa sobre la definición del papel del árbitro: comparación entre muestras  $n_1$  y  $n_2$

## Discusión-conclusión

Las muestras extracurriculares –frente a la muestra curricular– señalan que los deportistas escolares quieren entrenar bien y ganar a partir de un gran sentido del esfuerzo, sin embargo, no respetan con suficiente deportividad al contrincante, al árbitro y a las reglas como aventuraba la hipótesis. Hemos visto en los resultados una mayor competitividad por parte de los alumnos que practican deporte extraescolar; no obstante, al carecer de las variables familiares, de datos sobre el método de los entrenadores, de información sobre los planteamientos de las escuelas no podemos determinar con rotundidad si esta competitividad fuerte se debe a una voluntad de sólo ganar (*ego-oriented*) por un lado; o si más bien, por otro lado, su objetivo es hacer crecer el equipo y esforzarse por ser mejor deportista, dar lo mejor de uno mismo en este campo (*task-oriented*) (Balaguer, Castillo, & Tomas, 1996). Tampoco conocemos la motivación extrínseca o intrínseca de este grupo de escolares y deportistas. La medición de la motivación según Ryan y Deci (2000) nos habría ayudado a valorar si esa competitividad tiene un motor interior, maduro, reflexivo o se trata de ganar

partidos con planteamientos meramente coyunturales, por presión u obligación, o por pura exhibición personal. La segunda consecuencia relevante es que los deportistas extracurriculares sin programa de *Fomento de la Deportividad* ( $n_2$ ) presentan débilmente más deportividad que aquellos atletas que pertenecen al Centro Deportivo donde se cursa dicho programa ( $n_1$ ). Sin embargo éstos últimos saben mejor qué es un árbitro (“Aplicar el reglamento y hacer cumplir las reglas”) y ello les ayuda a valorar su papel. Son resultados contradictorios o cuando menos poco relevantes para los investigadores. En las futuras investigaciones hay que realizar un camino más abierto a diferentes perspectivas convergentes: no usar sólo una escala sino dos o más escalas que se complementen. Una sola escala sobre deportividad, la Escala Multidimensional de Orientaciones hacia la Deportividad (la MSOS-20 validada para el castellano) no es suficiente para hablar sobre matices en deportividad. La escala MSOS-20 mide en un plano muy cuantitativo la deportividad. Se deben apuntalar estos resultados con más información cualitativa: sociodemográfica sobre familias, escuela, tipo de escuela y entrenadores (talante, valores) y sobre todo cruzar diferentes escalas: como por ejemplo, las que miden las motivaciones extrínseca e intrínseca; y las que miden la orientación a la tarea o hacia el ego (Castillo et al., 2010). De la misma forma cabe subrayar que ante la poca influencia del programa Fomento de la deportividad se tendrá que trabajar con un método capaz de unir deporte y valores de un modo más perceptible y evidente. Existe la aplicación en España (Escartí, Buelga, Gutiérrez, & Pascual, 2009) de una metodología que une valores y deportes denominada Programa de responsabilidad personal y social (PRPS) y que procede de los trabajos de Hellison (2003). La deportividad, en todas sus dimensiones, no viene garantizada por la mayor práctica deportiva, por ejemplo extracurricular; esta sería la conclusión ante la hipótesis A. Sí es verdad que los deportistas que practican deporte extracurricular son parcialmente más competitivos que los que solo practican deporte curricular. Pero no son netamente mejores en deportividad: mejores en pundonor sí, pero no en valores de *fair play*. En respuesta a la hipótesis B hay que señalar que un programa de Fomento a la deportividad, para marcar las diferencias entre dos muestras de deportistas que practican deporte extracurricular, ha de ser muy preciso. En nuestro caso no hemos hallado diferencias: los que lo cursan no presentan mayor deportividad. El programa se debe contrastar y testar internamente para que funcione como sucede con el PRSP de Hellison (2003), que de hecho funciona en España de la mano de Escartí et al. (2009, 2010).

## Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

## Referencias

- Balaguer, I., Castillo, I., & Tomás, I. (1996). Análisis de las propiedades psicométricas del Cuestionario de Orientación al Ego y a la Tarea en el Deporte (TEOSQ) en su traducción al castellano. *Psicológica*, 17, 71-81.
- Boixadós, M., Cruz, J., Torregrosa, M., & Valiente, L. (2004). Relationships among motivational climate, satisfaction, perceived ability, and fair play attitudes in young soccer players. *Journal of Applied Sport Psychology*, 16(4), 301-317. doi:10.1080/10413200490517977
- Bredemeier, B. (1995). Divergence in children's moral reasoning about issues in Daily life & sport specific contexts. *International Journal of Sport Psychology*, 26(4), 453-463.
- Bredemeier, B., & Shields, D. (1998). Assessing moral constructs in physical activity settings. En J. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 257-276). New York: Fitness Information Technology.
- Castillo, I., Tomás, I., Balaguer, I., Fonseca, A. M., Dias, C., & Duda, J. L. (2010). The Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire: Testing for Measurement Invariance and Latent Mean Differences in Spanish and Portuguese Adolescents. *International Journal of Testing*, 10, 21-32. doi:10.1080/15305050903352107
- Côté, J. (2002). Coach and peer influence on childrens development through sport. En J. M. Silva & D. Stevens (Eds.), *Psychological foundations of sport* (pp. 520-540). Boston: Allyn and Bacon.
- Cruz i Feliu, J., Valiente, L., Torregrosa, M., & Boixadós i Anglès, M. (2001). ¿Se pierde el "fair play" y la deportividad en el deporte en edad escolar?. *Apunts. Educación Física y Deportes* (64), 6-16.
- Deci, E. L., & R.M. Ryan (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: The University of Rochester Press.
- Escartí, A., Buelga, S., Gutiérrez, M., & Pascual, C. (2009). El desarrollo positivo a través de la actividad física y el deporte: el programa de responsabilidad personal y social. *Revista de psicología general y aplicada*, 62, 45-52.
- Escartí, A., Gutiérrez, M., Pascual, C., & Llopis, R. (2010). Implementation of the Personal and Social Responsibility. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 387-402.
- Gano-Overway, L., Guivernau, M., Magyar, TM, Waldron, J., & Ewing, M. (2005). Achievement goal perspectives, perceptions of the motivational climate, and sportspersonship: Individual and team effects. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 215-232. doi:10.1016/j.psychsport.2003.11.001
- Gutierrez-Sanmartín, M., & Pilsa-Domènech, C. (2006). Orientaciones hacia la deportividad de los alumnos de educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes* (86), 86-92.
- Hahm, C. H., Beller, J. M., & Stoll, S. K. (1989). *The Hahm-Beller values choice inventory in the sport milieu*. Moscow: University of Idaho, the Institute for Ethics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2.ª ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Kavussanu, M., Seal, A., & Phillips, D. (2006). Observed prosocial and antisocial behaviors in male soccer teams: Age differences across adolescence and the role of motivational variables. *Journal of Applied Sport Psychology*, 18(4), 326-344. doi:10.1080/10413200600944108
- Lemyre, P. N., Roberts, G. C., & Ommundsen, Y. (2002). Achievement goal orientations, perceived ability, and sportspersonship in youth soccer. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14(2), 120-136. doi:10.1080/10413200252907789
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & González, V. M. (2006). Validación de la versión española de la escala multidimensional de orientaciones a la deportividad. *Revista de Psicología del Deporte*, 15(1), 9-22.
- Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. En G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 31-56). Champaign: Human Kinetics.
- Nicholas, L. H. (2008). *Positive youth development through sport*. New York: Routledge.
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Petitpas, A. (2011). Enhancing Coach-Parent Relationships in Youth Sport: Increasing Harmony and Minimizing Hassle. *International Journal of Sports Science and Coaching*, 6(1), 45-46.
- Petitpas, A. J., Cornelius, A. E., Van Raalte, J.L. & Jones, T. A. (2005). Framework for Planning Youth Sport Programs That Foster Psychosocial Development. *The Sport Psychologist*, 19(1), 63-80. doi:10.1260/1747-9541.6.1.45
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-56. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryska, T. (2001) The impact of acculturation on sport motivation among Mexican-American adolescent athletes. *The Psychological Record*, 51(4), 533-54.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (2008). Sport and the development of character. En L. Nucci & D. Narvaez, *Handbook of moral and character education* (pp. 500-519). New York: Routledge
- Shields, D., Bredemeier, B., Gardner, D., & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12(3), 324-336.
- Shields, D., Bredemeier, B. L., LaVoi, N. M., & Power, F. C. (2005). The sport behavior of youth, parents and coaches. *Journal of Research in Character Education*, 3(1), 43-59.
- Stephens, D. E., & Bredemeier, B. J. L. (1996). Moral atmosphere and judgments about aggression in girls' soccer: Relationships among moral and motivational variables. *Journal of Sport y Exercise Psychology*, 18(2), 158-173.
- Torregrosa, M., Cruz, J., Sousa, C., Vildarich, C., Villamarín, F., García Mas, A., & Palou, P. (2007). La influencia de padres y madres en el compromiso deportivo de futbolistas jóvenes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 227-237.
- Vallerand, R. J., Brière, N. M., Blanchard, C., & Provencher, P. (1997). Development and validation of the Multidimensional Sports-personship Orientations Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 19(2), 197-206.
- Vallerand, R. J., & Losier, G. F. (1994) Self-determined motivation and sportsmanship orientations: an assessment of their temporal relationship. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 229-245.
- Vellaa, S., Oadesa, L., & Crowea, T. (2011). The Role of the Coach in Facilitating Positive Youth Development: Moving from Theory to Practice. *Journal of Applied Sport Psychology*, 23(1), 33-48. doi:10.1080/10413200.2010.511423
- Velardo, S., Elliot, S., Filiault, S. M., & Drummond, M. J. N. (2010). The role of health literacy in parents' decision making in children's sporting participation. *Journal of Student Wellbeing*, 4(2), 55-65.
- Weiss, M.R., & Gill, D.L. (2005). What goes around comes around: Re-emerging themes in sport and exercise psychology. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 76(2 Supl), S71-S87. doi:10.5641/027013605X13100559650164
- Yousefi, B., Bahrami, F., Kianzadeh, A., Emami, F., Naghibi, S., & Abdi, H. (2012). The relationship between goal orientation, perceived motivational climate, and sportspersonship orientation. *European Journal of Experimental Biology*, 2(6), 2103-2106.